

## Educação inclusiva e liderança: o papel do diretor de agrupamento de escolas

Joaquim Passarudo  
Luísa Carvalho  
Maria Luísa Panaças

### Resumo

A educação inclusiva apresenta-se hoje como um desafio à escola tal como a concebemos. Todo o processo de ensino aprendizagem deve ser pautado pelos princípios da igualdade de oportunidades educativas e sociais a que todos têm direito.

O quadro legislativo que prevê esta inclusão tem vindo a sofrer alterações ao longo do tempo, mas o lema de Uma escola para Todos tem-se mantido, porque sempre se defendeu uma maior responsabilização da escola para o processo de inclusão de alunos com algum tipo de NEE.

Um objetivo tão amplo, na opinião de Correia (2005) só pode ser alcançado se houver colaboração e cooperação entre todos os intervenientes do processo educativo dos alunos, designadamente líderes da escola, professores, profissionais especializados, alunos e respetivas famílias.

Este artigo dá conta de alguns resultados de um estudo de caso no qual se procurou conhecer a importância da liderança, em particular dos diretores de escolas, no desenvolvimento de práticas, culturas e políticas promotoras de uma educação inclusiva de qualidade assim como verificar o modo como os documentos estruturantes de um agrupamento espelham essas mesmas políticas.

**Palavras-chave:** educação inclusiva; educação especial; necessidades especiais; políticas educativas; liderança inclusiva.

Página | 130

### Abstract

Inclusive education is today a challenge to schools as we conceive them. The whole process of teaching and learning should be guided by the principles of equal educational and social opportunities to that all students are entitled.

The legislative framework which supports inclusion suffered changes over time, but the motto of A School for All has remained, defending a greater school responsibility to the process of inclusion of students with some sort of SEN.

Such a broad goal, in the opinion of Correia (2005) can only be achieved if there is collaboration and cooperation among all the stakeholders in the educational process of students, including school leaders, teachers, specialized professionals, students and families.

This paper presents some results of a case study trying to understand the importance of leadership, in particular of school principals in the development of practices, cultures and policies that promote inclusive education of quality as well as checking how the school's structuring documents reflect these same policies.

**Keywords:** Inclusive education; special education; special education needs; education policy; educational leadership.

### **I. Enquadramento teórico**

#### **Educação Especial/Educação Inclusiva**

Na sequência da Declaração de Salamanca e dos compromissos assumidos pelos vários Estados, incluindo Portugal, o movimento para o desenvolvimento de uma educação inclusiva tem, nas últimas décadas, conduzido a mudanças nas nossas escolas, sendo já normal encontrar

uma enorme diversidade de alunos, com um leque muito variado de necessidades e capacidades.

Mais do que na dificuldade do aluno, o conceito de inclusão coloca sobretudo a ênfase nas mudanças dos sistemas, metodologias e práticas. Daí a necessidade de que todo o sistema se torne mais flexível, mais colaborativo e mais inclusivo, de forma a responder a todas as diferenças.

Para Ainscow (2005) a inclusão é o maior desafio colocado aos sistemas educativos em todo o mundo, sendo que, em alguns países, a educação inclusiva ainda é vista como uma forma de responder a crianças com deficiências na educação regular. Mas, conforme afirma Ainscow (2005), “internacionalmente é cada vez mais vista como uma reforma que apoia e acolhe favoravelmente a diversidade entre todos os alunos” (p. 109).

Esta formulação de educação inclusiva, conforme preconizada pela UNESCO em 2001, citada por Ainscow (2005) apresenta-se atualmente como a finalidade da educação inclusiva:

“a eliminação da exclusão social que é a consequência de atitudes e respostas à diversidade na raça, classe social, etnicidade, religião, género e capacidade...como tal parte da crença que a educação é um direito humano básico e o pilar para uma sociedade mais justa”(p. 109).

O conceito, conhecido como educação especial e mais recentemente como educação dos alunos com necessidades especiais, tem mudado ao longo dos tempos e, como afirmam Thomas e Loxley (2007), estas mudanças e as críticas que os investigadores foram apontando são uma base poderosa para a educação inclusiva que se fundamenta na justiça social e nos direitos humanos. Também Ainscow e Kaplan (2005) consideram que:

“é todo este contexto de mudança que fornece ao campo da educação especial novas oportunidades para continuar o seu histórico propósito de responder às necessidades dos alunos que foram marginalizados dos contextos educativos existentes”( p. 12).

Slee (2006) afirma que a educação especial se encontra atualmente numa encruzilhada: é agora a educação inclusiva que suportará o desafio de responder à diversidade e para os novos desafios novas questões se colocam para o desenvolvimento de reformas eficazes.

Conforme salientam Pirrie e Head (2007) “a tensão entre respostas inclusivas versus respostas especializadas ultrapassa quer o domínio das políticas, quer da investigação” (p.27). Citando Norwich (2000) Pirrie e Head (2007) consideram este facto “inevitável num sistema que tenta equilibrar valores como igualdade, individualidade, inclusão social e viabilidade” (p.27).

Nos últimos anos alguns investigadores têm feito notar que a educação inclusiva implica três variáveis relevantes para os alunos: presença, aprendizagem e participação. (Ainscow & Dyson, 2006; Echeita; Sandoval & González-Gil, 2008).

Existe ainda muita controvérsia acerca de como definir e desenvolver escolas inclusivas (Ainscow & Dyson 2006). Contudo parece já existir um consenso de que as escolas inclusivas devem valorizar os alunos com necessidades especiais como participantes nas comunidades escolares e organizar apoios que lhes facilitem essa participação.

De acordo com a UNESCO (2008) a inclusão é um processo que diz respeito à participação de todos os alunos na aprendizagem, na vida escolar e na comunidade. Baseia-se no princípio de que a escola é responsável por assegurar a educação para todos e por isso implica a identificação e remoção de barreiras à participação e à aprendizagem de formas de comunicação e atitudes entre outras.

### **Organização das escolas e caminhos para comunidades de aprendizagem inclusivas**

No fim dos anos 90 do séc. XX muito investigadores punham já em causa a organização das escolas e a forma como os modelos de organização da educação especial separavam os alunos com necessidades especiais (Lipsky & Gartner, 1996; Slee, 1993; Skrtic, 1991).

Ainscow (1997), no âmbito do projeto da UNESCO “Necessidades Especiais na Sala de Aula” e das investigações e trabalhos desenvolvidos no âmbito desse projeto, formula uma tipologia de seis condições que parecem ser fatores de mudança nas escolas:

“- Liderança eficaz, não só do diretor, mas difundida através da escola;-  
Envolvimento da equipa de profissionais, alunos e comunidade nas  
orientações e decisões da escola;- Um compromisso relativo a uma  
planificação realizada colaborativamente;- Estratégias de coordenação;-  
Focalização da atenção nos benefícios potenciais da investigação e da  
reflexão;- Uma política de valorização profissional de toda a equipa  
educativa” (p. 24).

Segundo a UNESCO (2005) a falta de organização das escolas tem sido a maior barreira à implementação de políticas mais inclusivas. As novas formas de pensamento acerca das dificuldades dos alunos conduziu a uma reconceptualização das necessidades especiais. Para a UNESCO (2005), as “dificuldades sentidas pelos alunos resultam das formas como as escolas estão atualmente organizadas e dos métodos de ensino rígidos” (p. 9). A UNESCO (2005) preconiza, uma reforma da escola e a melhoria dos métodos pedagógicos que possam responder positivamente à diversidade dos alunos “olhando para as diferenças individuais não como um problema, mas como oportunidades para enriquecer a aprendizagem” (p.9).

A UNESCO (2008) afirma que o progresso em direção à educação inclusiva tem mais sucesso quando ocorre em contextos onde existe uma cultura de colaboração que apoia os processos de resolução de problemas. Segundo Ainscow, Booth e Dyson (2006, cit. por Ainscow & Miles, 2008) e a UNESCO (2008) as escolas com práticas de cultura inclusiva desenvolveram consenso acerca dos valores de respeito pela diferença e compromisso para permitir a todos os

alunos o acesso a oportunidades de aprendizagem revelando: altos níveis de colaboração entre os membros da comunidade educativa; culturas participativas; líderes comprometidos com valores inclusivos e estilos de liderança que encorajam a participação em funções de liderança; ligações com os pais e a comunidade (UNESCO, 2008).

## **Liderança inclusiva**

Numa escola cada vez mais multicultural, os líderes precisam de, através de mudanças nas práticas de gestão, responder à necessidade de criar escolas que sejam comunidades inclusivas onde cada membro se sinta valorizado e por isso o princípio da inclusão requer desafios para o pensamento dos participantes nas organizações e levanta questões no que diz respeito ao exercício da liderança, estabelecendo uma ligação entre práticas de liderança e desenvolvimento de comunidades escolares mais inclusivas (Ainscow & Sandill, 2010; Laurette Bristol, 2015).

A liderança para a inclusão parece estar a ultrapassar as conceções restritas da inclusão de alunos com deficiência, para incorporar o reconhecimento da diversidade social dos alunos, dos docentes e da comunidade reconhecendo e responsabilizando-se pela justiça e inclusão social nas suas práticas (Laurette Bristol, 2015).

Na revisão da investigação que Ainscow e Sandill (2010) fazem acerca da importância da liderança para a inclusão sobressai o desenvolvimento de uma compreensão reflexiva e a importância das relações sociais incluindo a colaboração entre escolas que permitirão a identificação e partilha de boas práticas. O desenvolvimento de colaboração e redes entre escolas parece ser central para o desenvolvimento de culturas inclusivas, tornando-se assim num importante desafio para as lideranças inclusivas. (Ainscow & Miles, 2008).

Avisar, Reiter e Leyser (2003) referem que os diretores das escolas que implementam políticas inclusivas com eficácia conseguem também transmitir uma visão muito clara de inclusão a todos os professores.

Bargerhuff (2002) desenvolveu uma investigação em que procurou as qualidades de liderança que influenciam a inclusão, nomeadamente perceções, crenças, conhecimentos e comportamentos essenciais para liderar a escola inclusiva. Os atributos encontrados nos líderes relacionam-se com uma liderança colaborativa e proactiva que permite o sucesso das aprendizagens em comunidades inclusivas.

A autonomia a conceder às escolas e a possibilidade da tomada de decisões pelos pais deverão ser, na opinião Avisar, Reiter e Leyser (2003) medidas a desenvolver pelas políticas nacionais. Na revisão da investigação que fazem, Pijl e Frissen (2009) apontam aspetos como o desenvolvimento de políticas nacionais claras para a educação inclusiva, o abandono da

legislação sobre educação especial, a remoção de obstáculos e o *empowerment* dos pais como pré requisitos para políticas inclusivas eficientes. Contudo, estes pré requisitos só por si, não mudam a vida diária das escolas, são as escolas, enquanto organizações e os professores que têm que desenvolver escolas mais inclusivas. Para Pijl e Frissen (2009) o papel das políticas nacionais para a inclusão será o de garantir a autonomia profissional às escolas e a tomada de decisões aos pais. Como afirmam “Os políticos não podem tornar a educação inclusiva só por si. Mas podem apoiá-la” (p.373).

Esse apoio para desenvolver práticas responsáveis em função das necessidades da sociedade deve passar pela capacidade dos governantes, da gestão escolar e dos colegas para apoiar os professores e contribuir para que estes se sintam confiantes no desempenho do seu papel.

Para González (2008) a liderança deve ser uma responsabilidade de todos pois, como afirma:

“A complexidade e multiplicidade de aspetos organizativos e curriculares que se relacionam com a resposta educativa adequada a alunos cada vez mais diversos faz com que seja improvável que uma única pessoa, por exemplo um diretor possa proporcionar uma liderança para tudo e em todas as circunstâncias” (p. 94).

O papel do diretor, segundo esta autora, será o de facilitar as condições que permitam que a visão da escola e da educação sejam debatidos por todos os intervenientes. O papel do diretor passa, assim, pela capacidade de potenciar a liderança de outros membros da equipa, que lhes permita ter parte ativa nas decisões. Esta visão construtivista da liderança é definida por Ainscow e Miles (2008) como processos recíprocos que permitem aos participantes de uma comunidade educativa construir significados comuns que culminam na determinação comum da escolaridade.

Segundo Digeorgio (2008) os diretores de escolas, enquanto líderes, devem equilibrar as exigências internas e externas. O equilíbrio entre responder às pressões do exterior e manter o controlo no interior da escola é fundamental para o sucesso no desenvolvimento de uma escola que responde à diversidade e que consegue manter a sua própria identidade. A visão do diretor enquanto líder é fundamental na escola inclusiva, sendo, conforme afirma Digeorgio (2008), importante que essa visão seja disseminada pela comunidade educativa e que todos os intervenientes participem e se articulem numa filosofia partilhada.

Nos últimos anos tem havido mudanças políticas que dão cada vez mais ênfase aos procedimentos de sucesso criando classificações das escolas em função dos resultados académicos. Estes procedimentos têm criado desafios aos diretores e professores (Burdette,

2010). A existência de resultados baixos tem conduzido a que as lideranças se tenham preocupado mais com o desenvolvimento de estratégias que aumentem os resultados dos alunos.

O papel dos diretores na melhoria dos resultados dos alunos com necessidades especiais e de outros alunos com dificuldades escolares torna-se importante tendo em conta que os resultados da investigação têm apontado para a importância das mudanças substanciais que devem ocorrer nas escolas para apoiar práticas que melhorem os resultados (Waldron; McLeskey & Redd, 2011; McLeskey & Redd, 2014; Panaças, 2011).

A formação dos diretores para o exercício de uma liderança inclusiva afigura-se também de grande importância para o desenvolvimento das escolas. Essa formação deverá não ser restringida à formação inicial mas ser apoiada no desenvolvimento profissional contínuo (Billingsley; McLeskey & Crockett, 2014).

## II. Estudo de Campo

### Opções metodológicas

Não obstante o reconhecimento da importância do papel dos diretores no desenvolvimento de práticas e culturas inclusivas não tem havido muita investigação acerca de como o fazem.

Tendo em conta o enquadramento teórico antes traçado e aos impositivos legais, Página | 135  
entendeu-se como pertinente o desenvolvimento de um estudo no qual se procurasse dar resposta às seguintes questões de partida:

- Qual a importância da liderança, em particular dos diretores de escolas, no desenvolvimento de práticas, culturas e políticas promotoras de uma educação inclusiva de qualidade?
- De que modo os documentos estruturantes espelham essas políticas?

Considerou-se a metodologia qualitativa como a que melhor serviria os propósitos do estudo. Os estudos qualitativos não têm como objetivo formular generalizações; têm subjacente um paradigma interpretativo, atentando que, se as situações educativas são essencialmente humanas e sociais, as metodologias de investigação deverão tentar apreender com rigor a sua natureza (Rodrigues, 2001).

Em termos de *design*, optou-se pelo estudo de caso e, como técnica de recolha de dados, pela análise documental. A investigação realizou-se junto de um agrupamento de escolas do distrito de Évora e a informação foi recolhida no Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas (2013) e no Plano Anual de Atividades (2014/2015), considerando-se ainda os relatórios de avaliação externa (2010 e 2011). Trata-se de documentos que se encontravam devidamente

aprovados e em vigor há vários anos. Pretendia-se verificar de que forma se estava a considerar, nos documentos estruturantes, o processo de inclusão dos alunos que apresentavam necessidades educativas especiais.

### **Breve caracterização do agrupamento de escolas**

O Agrupamento de Escolas em estudo foi criado em junho de 2012, é constituído atualmente (2015) por dez estabelecimentos de educação e ensino e abarca os níveis de educação Pré-escolar; 1.º, 2.º, 3.º ciclos do Ensino Básico; Ensino Vocacional; Ensino Secundário e Ensino Profissional. Serve uma população escolar que abrange um raio de aproximadamente trinta quilómetros, incluindo alunos provenientes, essencialmente, de dois concelhos limítrofes.

O Agrupamento de Escolas assegura, em regime diurno, as atividades letivas para aproximadamente 1280 alunos, que vão desde a educação pré-escolar ao décimo segundo ano de escolaridade, empenhando-se em proporcionar aos alunos outras alternativas que passam, justamente, pela criação de cursos de carácter profissionalizante.

### **Análise Documental**

Da análise do Regulamento Interno (RI) do Agrupamento de Escolas (2013), constata-se que existe uma seção específica referente aos Serviços Especializados de Educação Especial, estipulando-se, na seção II, artigo 69.º, a sua finalidade e constituição:

“1. Os serviços especializados de educação especial são os responsáveis pelo acompanhamento do processo de avaliação diagnóstica, integração, acompanhamento e avaliação dos alunos com necessidades educativas e destinam-se a promover a existência de condições que assegurem a plena integração escolar dos alunos, devendo conjugar a sua ação com o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família, desenvolvendo um projeto de motivação, integração e sensibilização dos alunos e envolvimento das famílias quer no campo educativo, cultural, social ou de saúde.

2. Constituem esta equipa os professores de educação especial e os psicólogos.” (p.42)

Do conhecimento profissional que possuímos da realidade, verificamos que os docentes da Educação Especial (EE) acompanham todos os casos desde a avaliação diagnóstica e respetivo acompanhamento, no sentido de promoverem a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, não só nas turmas, mas também em toda a comunidade escolar. Além dos docentes da EE, formam esta equipa psicólogos, terapeutas da fala entre outros profissionais que intervêm ativamente na realidade escolar, dinamizando ações diversificadas e interagindo deliberadamente com protagonistas, no sentido da capacitação académica das crianças e jovens bem como da sua inclusão.

A parceria com o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família, prevista no ponto 1, do artigo 69.º do RI, materializa-se no Plano Anual de Atividades (2014/2015), nomeadamente na seção



referente ao grupo 910 da equipa da EE, na Comemoração do Dia Internacional do Deficiente a 3 de dezembro, com o objetivo de sensibilizar alunos e as famílias para a inclusão, nas suas vertentes social e cultural.

A ação destes profissionais, conforme consta no Plano Anual de Atividades 2014/2015, é planeada ao longo de todo o ano letivo, em equipa pluridisciplinar, tendo em vista a definição dos procedimentos mais adequados a cada caso.

No artigo 70.º do RI (2013), encontram-se explicitadas as atribuições dos Serviços Especializados de Educação Especial. No que diz respeito ao apoio psicopedagógico referido no artigo 70.º do RI (2013), a equipa de EE acompanha, junto dos conselhos de turma, a operacionalização das medidas previstas no Programa Educativo Individual dos alunos, colaborando com os demais professores na resolução dos problemas identificados, o que se pode comprovar pelas atas dos respetivos conselhos de turma. A equipa organiza a formação de grupos com necessidades especiais de forma a enquadrar melhor as aprendizagens, respeitando no entanto a individualização do ensino quando isso é mais favorável para o aluno.

O agrupamento de escolas aprova a colaboração da equipa do EE no acompanhamento de experiências de trabalho e visitas de estudo dos alunos com necessidades educativas especiais, designadamente através dos projetos, conforme consta no Plano Anual de Atividades (2014/2015): Vamos Plantar (Horta Pedagógica) a desenvolver semanalmente; Cientista por um dia com carácter quinzenal; Os cozinheiros com carácter mensal.

Página | 137

No sentido da inclusão na comunidade local, a equipa da EE promove, também ao longo de todo o ano, e em conformidade com o Plano Anual de Atividades, visitas de estudo a diversificados serviços públicos, tais como correios centro de saúde, farmácia, multibanco entre outros.

No final do ano letivo, a equipa da EE promove a realização de uma exposição, na qual são mostradas à comunidade educativa as várias atividades desenvolvidas pelos alunos com necessidades educativas especiais.

No artigo 71.º do RI (2013) do Agrupamento de Escolas estabelece-se a possibilidade de Cooperação e Parceria:

“1. O agrupamento de escolas poderá/deverá, isolada ou conjuntamente, desenvolver parcerias com instituições particulares de solidariedade social, centro de recursos especializados, visando os fins previstos e outros, no artigo 30º do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro.” (p.44)

De facto, o agrupamento de escolas tem vindo a estabelecer parcerias e protocolos com diversas entidades e instituições que recebem alunos com necessidades educativas especiais com Plano Individual de Transição, como por exemplo Santa Casa de Misericórdia, Cáritas, Casa



de Bragança, entre outras. O agrupamento de escolas mantém também uma parceria com a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens do concelho a que o agrupamento pertence.

O agrupamento tem ainda parcerias com instituições onde os alunos com necessidades educativas especiais desenvolvem atividades, nomeadamente de hipoterapia e hidroterapia desenvolvidas em colaboração com o Regimento de Cavalaria e a Câmara Municipal, respetivamente.

Para uma melhor conhecimento da realidade em estudo, importa igualmente analisar os resultados das últimas avaliações externas (2010 e 2011)<sup>1</sup>, levadas a cabo pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência - IGEC, e que parecem apontar para uma estreita relação entre a liderança e as práticas de inclusão, relativas aos alunos com algum tipo de necessidade educativa especial.

No que à liderança diz respeito,

“O diretor e a sua ação têm um efeito persuasivo sobre os alunos e os professores, que o identificam como líder. Este efeito e reconhecimento estendem-se às estruturas e aos órgãos, como é o caso do conselho geral, permanentemente solicitado para o exercício das suas atribuições e competências e para uma intervenção ativa.” (Relatório de Avaliação Externa, 2011, p.8)

É também apresentada a atitude do líder do agrupamento quanto à forma de atuação para com as restantes estruturas, o que demonstra a existência de uma liderança democrática, a que já nos referimos na parte teórica do trabalho:

“ (...) [aposta] no trabalho colaborativo entre os professores, investindo nele como um dos pilares para a consecução da sua missão. Os problemas de cada professor, assumidos como parte do coletivo (conselho de turma ou departamento curricular), são encarados e equacionados em conjunto e solucionados em equipa. “ (Relatório de Avaliação Externa, 2011, p.7)

Também a questão das parcerias e protocolos levados a cabo pelo líder do Agrupamento são referidas neste relatório, evidenciando bem a dinâmica que os líderes podem impregnar à vida das escolas e das comunidades locais:

“O diretor, em particular, e a sua equipa diretiva referem com orgulho o modo como adequam localmente os programas nacionais e potenciam a participação em projetos europeus e em intercâmbios internacionais. (...) Os projetos locais têm um cunho de intervenção comunitária [...] o património construído, ou com o programa das bibliotecas escolares, desempenhando assim um papel dinamizador junto da população do concelho. A realização dos mesmos obedece a propósitos de educação para a cidadania, transversais às várias disciplinas.” (Relatório de Avaliação Externa, 2011, p.8)

---

<sup>1</sup> Ainda não foi efetuada uma avaliação externa desde a nova constituição do agrupamento, em 2012. Por conseguinte, apresentam-se os resultados das avaliações dos dois agrupamentos existentes antes da fusão: agrupamento de escolas que integrava desde a educação pré-escolar ao 2.º ciclo do ensino básico (relatório de 2011) e agrupamento de escola secundária com 3.º ciclo do ensino básico (relatório de 2010).

A equipa que realizou a avaliação externa do agrupamento reforçou que:

“ (...) A instituição escolar granjeou o reconhecimento da autarquia e da comunidade no que respeita à sua atividade em geral, nas mais diferentes vertentes.” (Relatório de Avaliação Externa, 2011, p.8)

“A proximidade e o conhecimento mútuo da comunidade escolar, num agrupamento de pequena dimensão, facilitam a sua dinâmica educativa. De realçar as parcerias estabelecidas com a Câmara Municipal [...], a APPACDM de Elvas, a Escola Superior de Enfermagem, a Universidade de Évora, a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco, o Centro de Saúde, a Guarda Nacional Republicana, os Bombeiros Voluntários [...] o Museu Biblioteca Casa de Bragança e o Grupo Desportivo [...] entre outros.” (Relatório de Avaliação Externa, 2011, p

O mesmo relatório faz referência às práticas de ensino desenvolvidas no agrupamento

“Na perspetiva de diferenciação pedagógica e de adequação do ensino às capacidades e aos ritmos dos alunos, a organização escolar traçou objetivos mais ambiciosos e que garantem maior rigor e uma melhoria do serviço prestado.” (Relatório de Avaliação Externa, 2011, p.5)

No que respeita à abordagem de problemas de comportamento e de situações de risco, nomeadamente na prevenção do abandono escolar, a equipa da IGEC destacou:

“A diversificação da oferta educativa e a promoção de alguns clubes e projetos facilitam a inclusão social e acautelam o insucesso e o abandono escolares, fomentando, ainda uma cultura de equidade e de justiça.” (Relatório de Avaliação Externa, 2010, p.10)

Página | 139

“ (...) as estratégias de comunicação e de rápida interação entre docentes e a relação próxima com as famílias e com os parceiros da comunidade educativa.” (Relatório de Avaliação Externa, 2011, p.7)

Encontramos, igualmente, uma posição da IGEC acerca das práticas de inclusão do agrupamento e que apontam para procedimentos positivos:

“As práticas de inclusão concretizam-se nas respostas aos alunos com dificuldades de aprendizagem e aos que têm necessidades educativas especiais, sendo o processo de referenciação, no caso destes, desenvolvido em colaboração com a equipa de intervenção precoce. Quando tal sucede, o núcleo de educação especial, após a referenciação, estabelece as prioridades a atender e a rede de apoios a mobilizar, bem como as formas de os garantir.” (Relatório de Avaliação Externa, 2011, p.6)

“Os professores de EE e de apoio articulam-se com os docentes dos conselhos de turma participam das reuniões e colaboram na avaliação e na redefinição de estratégias de apoio.” (Relatório de Avaliação Externa, 2010, p.7)

“O trabalho articulado com os docentes titulares de grupo/turma, em especial dentro da sala de aula e em pequeno grupo, tem maior incidência nos primeiros anos de escolaridade.” (Relatório de Avaliação Externa, 2011, p.6)

A equipa da IGE destaca ainda a importância:

“(…) que a gestão de topo confere à disponibilização dos recursos físicos e materiais exigidos para o acompanhamento da prática letiva, à diferenciação e ao apoio aos alunos com dificuldades nas aprendizagens, com realce para os equipamentos informáticos, de que é exemplo o contrato com a Porto Editora, no âmbito da Escola Virtual.” (Relatório de Avaliação Externa, 2010, p.10)

Ao nível do corpo docente, evidencia-se igualmente que:

“A estabilidade do corpo docente, a definição dos critérios de distribuição de serviço, as práticas pedagógicas dos professores, a procura de soluções específicas para os alunos com NEE de caráter permanente e com dificuldades de aprendizagem e a articulação com algumas instituições sociais e culturais locais reforçam e valorizam a instituição educativa e o serviço prestado.” (Relatório de Avaliação Externa, 2010, p.10)

Apesar de se sentir a necessidade de uma autonomia mais alargada, nos documentos estruturantes parecem ser considerados todos os intervenientes no processo educativo. «Pode assim dizer-se que a instituição sabe para onde quer ir e o que deve fazer para lá chegar» (Relatório de Avaliação Externa, 2011, p.7).

“Todos se reveem neste tipo de gestão participada, fator distintivo e mobilizador e que confere identidade ao estabelecimento educativo. Esta dimensão promove o sentimento de pertença, patente no modo como os alunos dizem intervir em processos democráticos de discussão e de votação das várias decisões.” (Relatório de Avaliação Externa, 2011, p.8)

A atribuição positiva nestes campos de análise parece justificar-se pelo forte impacto que a ação que tem vindo a ser desenvolvida tem provocado na melhoria das aprendizagens e dos resultados de todos os alunos. O objetivo, conforme refere o IGEC, «é que todos façam progressos nas aprendizagens» (Relatório de Avaliação Externa, 2011, p.7).

### **3. Análise dos resultados**

Atualmente, a organização escolar é vista através de um enfoque em que a “educação contábil” (Lima, 2005) predomina e tudo é mensurável. No entanto, os atuais líderes da escola têm de resolver problemas de várias ordens. Conforme já referido, as orientações políticas colocam a tónica em procedimentos de sucesso e a existência de resultados baixos têm conduzido a que as lideranças se tenham preocupado de forma crescente com o desenvolvimento de estratégias que aumentem os resultados de todos os alunos. Os diretores das escolas parecem ter um papel importante no apoio à mudança das práticas, tendo em vista a melhoria dos resultados de todos os alunos, nomeadamente dos alunos com dificuldades escolares (Waldron; McLeskey & Redd, 2011; McLeskey & Redd, 2014; Panaças, 2011).

As lideranças colaborativas exigem a presença de serviços especializados que apoiem os alunos com NEE, uma vez que essas exigências devem complementar as competências do professor do ensino regular (Ferguson, 2008).

No agrupamento de escolas a que nos reportamos, existe, no órgão de gestão, um professor adjunto responsável pela EE. Está criado um grupo da EE que faz parte do Departamento Curricular de Expressões e o seu coordenador tem assento no Conselho Pedagógico.

O Regulamento Interno explicita as funções atribuídas à equipa da EE e pela nossa vivência e análise documental que fizemos verifica-se que existe uma colaboração entre o órgão de gestão do agrupamento e os serviços especializados de educação especial.

Depois de interpretados os dados, podemos referir que o agrupamento de escolas em estudo tem uma posição facilitadora e promotora da inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, devendo salientar-se uma grande disponibilidade do diretor na gestão dos casos mais difíceis. Como afirmam Avissar, Reiter e Leyser (2003), os diretores das escolas que implementam políticas inclusivas com eficácia conseguem também transmitir uma visão clara de inclusão a todos os professores.

O incentivo à promoção de um trabalho colaborativo entre os elementos da equipa de EE é possibilitado pela articulação destes serviços com a liderança do agrupamento, como defende Ainscow (1997). A planificação cooperativa e as estratégias de coordenação são visíveis pelas práticas inclusivas junto dos alunos com necessidades educativas especiais. O estabelecimento de parcerias e protocolos com instituições locais evidencia a tomada de consciência, por parte da liderança, de uma posição proactiva e dinamizadora para com a equipa do EE. Parece-nos que a própria liderança se sente implicada no desenvolvimento do processo de inclusão dos seus alunos. Uma das qualidades de liderança que influencia a inclusão relaciona-se precisamente com uma liderança colaborativa e proactiva que permite o sucesso das aprendizagens em comunidades inclusivas (Bargerhuff, 2002).

Os resultados que obtivemos neste nosso trabalho parecem ir também ao encontro das conclusões apresentadas por Panaças (2011), que refere a importância do desenvolvimento de modelos de cooperação e de projetos e parcerias com os recursos locais de forma a melhorar as condições e o sucesso de todos os alunos.

Podemos encontrar também em González (2008) alguma semelhança com a liderança que estamos a analisar, sendo o seu papel o de facilitar condições que permitam que a visão da escola e da educação sejam debatidos por todos os atores educativos. Como salienta Digeorgio (2008), evidencia-se uma preocupação no sentido de que a visão seja disseminada pela

comunidade educativa e que todos os intervenientes participem e se articulem numa filosofia partilhada. Também Ainscow e Miles (2008) apontam para visão construtivista de liderança, fomentado a construção de “significados comuns”.

Finalmente, podemos entender que este agrupamento de escolas apresenta práticas de cultura inclusiva (UNESCO, 2008), porque existe a preocupação de tentar, dentro do possível, disponibilizar uma oferta educativa que possibilite o sucesso de todos os alunos, incluindo aqueles em risco de exclusão e com necessidades educativas especiais. Esta situação é demonstrável não só pela política de parcerias a que já nos referimos, mas também pelas práticas quotidianas que visam a inclusão de todos para o bem de todos. Além disso, parece existir a preocupação por parte da liderança da escola, a que se refere Digeorgio (2008), de equilibrar as exigências internas e externas, fundamental para o sucesso no desenvolvimento de uma escola que responde à diversidade e que consegue manter a sua própria identidade.

### **Reflexão Final**

As lideranças na escola devem estar conscientes do seu papel promotor dos direitos das crianças e jovens que acolhem e os líderes deverão ser os primeiros a pautar o seu comportamento e atitudes no sentido dessa inclusão de pleno direito e da responsabilidade que lhes toca na implementação de culturas e políticas mais inclusivas.

Página | 142

Os documentos estruturantes devem ser claros e explícitos acerca dos valores inclusivos, é contudo importante que esses valores sejam transpostos e refletidos nas práticas educativas diárias.

Dada a relevância desta temática a investigação sobre liderança inclusiva deve ajustar-se às necessidades das escolas, gerando teorias e modelos numa perspetiva de investigação-ação.

### **Bibliografia**

Ainscow, M. (1997). Educação para todos: torná-la uma realidade. In Ainscow, Porter e Wang (Org). Caminhos para as Escolas Inclusivas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

AINSCOW, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124.

Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Making Education for All Inclusive: where next? *Prospects*, 38, 15-34. 10 University of Manchester, UK. Disponível em: [www.gesci.org/.../Making Education\\_for\\_All\\_inclusive: where next?](http://www.gesci.org/.../Making_Education_for_All_inclusive:_where_next?) Acedido em 10 de junho de 2015.

Ainscow, M.; Booth, T. & Dyson, A. (2006). Inclusion and standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 10, Nº 4, 295-308.

Ainscow, M. & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organizational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 14, nº 4, 401-416.

Ainscow, M., & Kaplan, I. (2005). Using evidence to encourage inclusive school development: Possibilities and challenges. *Australasian Journal of Special Education*, 29 (2), 12-21.

Avissar, G.; Reiter, S. & Leyser, Y. (2003). Principals' views and practices regarding inclusion: The case of Israeli elementary school principals. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 18, Nº 3, 355-369.

Bargerhuff, M. (2002). Inclusive Elementary schools and those who lead them. *Electronic Journal for Inclusive Education*, Volume 1, Edition 5. Disponível em: [http://www.ed.wright.edu/~prenick/article\\_bargerhuff.htm](http://www.ed.wright.edu/~prenick/article_bargerhuff.htm). Acedido em 10 de junho de 2015.

Billingsley, B.; Mcleskey, J. & Crockett, J. (2014). *Principal leadership: Moving toward inclusive and high-achieving schools for students with disabilities* (Document No. IC-8). Retrieved from University of Florida, Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform Center website: <http://cedar.education.ufl.edu/tools/innovation-configurations/> Acedido em 11 de junho de 2015.

Burdette, P. (2010). *Principal preparedness to support students with disabilities and other diverse learners*. Alexandria, VA: National Association of State Directors of Special Education.

Correia, M. (2005). *Inclusão E Necessidades Educativas Especiais. Um Guia para Educadores e Professores*. Porto. Porto Editora.

Digeorgio, C. (2008). Negotiating cultural and academic expectations in a minority language school: the inclusive and exclusive effects of a principal's vision. *International Journal of Leadership in Education*. Vol. 11, nº 2, 169-189.

Página | 143

Echeita; Verdugo; Sandoval; Calvo & González-Gil (2008). Paradojas y Dilemas en el proceso de Educación Inclusiva en España. *Revista de Educación*, 349, Myo-Agosto, 153-178.

Ferguson, D. (2008). International Trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 23, Nº 2, 109-120.

González, G. (2008). Diversidad e inclusión educativa, algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. REICE, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 6, nº 2, 82-99. Disponível: [http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art7.pdf\\_](http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art7.pdf_). Acedido em 10 de junho de 2015.

Laurette Bristol (2015). Leading-for-inclusion: transforming action through teacher talk. *International Journal of Inclusive Education*, 19:8, 802-820.

Lima, L. (2005). Cidadania e Educação: Adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização de democracia?. *Educação, Sociedade e Culturas*, 22, 71-90.

Lipsky, D. K. & Gartner, A. (1996). Inclusion, school restructuring, and the remaking of American society. *Harvard Educational Review*, 66, 762-796.

Matos, C. (2012). *O papel das Estruturas de Gestão Intermédia na Inclusão dos Alunos com NEE no Ensino Secundário*. Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção de grau de Mestre em Ciências de Educação, especialização em Educação Especial – Domínio cognitivo e motor. Disponível: <http://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/12524>. Acedido em 1 junho de 2015.



Mcleskey, J., Waldron, N., & Redd, L. (2014). A case study of a highly effective inclusive elementary school. *Journal of Special Education*, 48(1), 59-70.

Panaças, M. L. (2011). *Desenvolvimento de las Culturas Inclusivas para la Educación en Portugal: un estudio de caso*. Tese apresentada à Universidad de Extremadura para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação, Psicopedagogia e educação especial. Badajoz: Universidad de Extremadura (não publicada).

Pijl, S. & Frissen, P. (2009). What Policymakers can do to make Education Inclusive. *Educational Management Administration and Leadership*. Vol. 37, 3, 366-377.

Pirrie, A. & Head, G. (2007). Martians in the playground: researching special educational Needs. *Oxford Review of Education*. Vol. 33, N.º 1, 19-31.

Rodrigues, D. (2001). Educação e Diferença: valores e práticas para uma Educação Inclusiva. Porto: Porto Editora.

Skrtic, T. (1991). The Special Education Paradox: Equity as the way to excellence. *Harvard Educational Review*. Vol. 61, 148-207.

Slee, R. (1993) The Politics of Integration - new sites for old practices. *Disability, Handicap and Society*, n.º 8, 351-360.

Slee, R. (2006). Limits to and possibilities for educational reform. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 10, nº 2-3, 109-119.

Página | 144 Thomas & Loxley (2007). *Deconstructing special education and constructing inclusion*. 2.ª Ed. Philadelphia: Open University Press.

Unesco (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Disponível em <http://iunesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>. Acedido em 12 de julho de 2015.

Unesco (2008). *Inclusive Education: The Way of the Future*. International Conference on Education. Geneva, 25-28 November 2008. Disponível em: <http://icfe.teachereducation.net.pk/resources/res8.pdf>. Acedido em 10 de junho de 2015.

Waldron, N., Mcleskey, J. & Redd, L. (2011). Setting the direction: The role of the principal in developing an effective, inclusive school. *Journal of Special Education Leadership*, 24(2), 51-60. Disponível em <http://education.ufl.edu/disability-policy-practice/files/2012/05/Waldron-et-al-JSEL-2011-Principal-copy-4.pdf>. [Acedido a 1 de agosto de 2015.](#)

#### **Documentos estruturantes/relatórios consultados:**

- Plano Anual de Atividades do Agrupamento de Escolas (2014/2015).
- Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas (Aprovado em 12 de julho de 2013).
- Relatório da Avaliação Externa do Agrupamento de Escolas – educação pré-escolar ao 2.º ciclo do ensino básico (2011).



- Relatório da Avaliação Externa do Agrupamento de escola secundária com 3.º ciclo do ensino básico (2010).

**Notas sobre o autor e as autoras:**

**Joaquim Passarudo**

**jpassarudo@gmail.com**

**Agrupamento de Escolas de Vila Viçosa**

**Luísa Carvalho**

**luisacarvalho80@gmail.com**

**Instituto Politécnico de Portalegre - Portugal**

**Maria Luísa Panaças**

**mlpanacas@esep.pt**

**Instituto Politécnico de Portalegre - Portugal**